

# 生涯学習概念の見取り図(3)

— その範疇を確認するための理論的考察(その3) —

## A Sketch Map of the Concepts of Lifelong Learning (3)

— A Theoretical Consideration to Confirm Their Categories (Part 3) —

佐々木 英 和

Hidekazu SASAKI

この論稿は、拙稿「生涯学習概念の見取り図(1) — その範疇を確認するための理論的考察(その1) —」(宇都宮大学生涯学習教育研究センター編『宇都宮大学生涯学習教育研究センター研究報告』6・7号合併号、1999年、1～20頁)および拙稿「生涯学習概念の見取り図(2) — その範疇を確認するための理論的考察(その2) —」(宇都宮大学生涯学習教育研究センター編『宇都宮大学生涯学習教育研究センター研究報告』8号、2000年、1～19頁)の続きである。

後者の論文では、「第3章 生涯学習と社会教育」、「第4章 生涯学習の原理的範疇」という形に順番を入れ替えるという予告をしたが、それ以降に筆者の構想に膨らみが出た部分があったので、さらなる変更を加えた。第4章のうち、「生涯学習」という言葉を語源論的に扱う部分を設けて独立させる必要性を感じたため、第4章をさらに2つの章に分けて、「第4章 生涯学習の語源論的範疇」、「第5章 生涯学習の原理的範疇」という形にすることとした。今回は、再変更後の第4章のみを掲載した。

### 【目次】

#### 第4章 生涯学習の語源論的範疇

##### 第1節 日本語としての「生涯学習」

- (1) 「生涯学習」の中の「生涯」の意味合い
- (2) 「生涯」と「学習」との結びつき
- (3) 「生涯学習」の個人的水準と社会的水準
- (4) 概念問題としての「生涯学習社会」

##### 第2節 「生涯」の範疇の矮小化の諸様相

- (1) 「成人教育」と生涯学習
- (2) 「高齢者の生きがいづくり」と生涯学習
- (3) 「子ども対象の教育・保育」と生涯学習
- (4) 「教育」と「生涯学習」との二分法

## 第4章 生涯学習の語源論的範疇

### 第1節 日本語としての「生涯学習」

「生涯学習」という言葉に対するイメージは多様化し、拡散してしまっている。したがって、何らかの原点を定めて、そこを基地として考えていくという戦略が必要となろう。ここでは、日本語としての「生涯学習」という言葉に対して語源的に遡り、そこにこだわるという立場に立つて議論を始めよう。

ここであらかじめ意識しておきたいことは、「生涯教育」と「生涯学習」との関係について、様々な捉え方が可能ということである<sup>1)</sup>。歴史的経緯としては、先に「生涯教育」という言葉が普及した後に「生涯学習」という言葉が普及し、現在では後者のほうが主流となっている。とはいえ、そもそも用語を区別して考える意識がない人がほとんどであり、また区別する意識のある人のうちでも、両者を明確に区別して用いるべきだと考える人もいれば、逆に両者を同じようなものと捉える人もいる。

以下では、「生涯」という部分に、議論の焦点を絞りたいので、あえて両者を積極的に区別しないという立場を取ることにする。だが、「生涯」という言葉を「教育」や「学習」という言葉とは無関係な独立変数として固定的に考えて、「生涯」と「教育」との関係、もしくは「生涯」と「学習」との関係を無視してよいというわけではない。理論的には、「教育」という言葉を用いるゆえに「生涯」の内容が特定の方向に規定されたり、「学習」という言葉を用いるゆえに「生涯」の内容がある方向に規定されていくという可能性も想定しなければならない。つまり、「教育」という用語と接続するか、「学習」という用語と接続するかによって、「生涯」の意味合いも変わりうるというように、「教育」および「学習」

に対する従属変数として「生涯」という言葉を捉えなければならない場合もある。このことを意識しつつも、議論の煩雑さを避けるために「生涯教育」と「生涯学習」とを分けて議論することを前提としないということに過ぎないのであり、必要に応じて両者を明確に区別して議論することにした。

#### (1) 「生涯学習」の中の「生涯」の意味合い

「生涯学習」という言葉は、「生涯」という単語と「学習」という単語とが結びついてできたものである。ここで、「学習」という言葉に対する考察は、別の機会に行っている<sup>2)</sup>ので、「生涯」という言葉に焦点を当てて考えていくことを課題としよう。

辞書的に言えば、「生涯」とは、第一に“この世に生きている間。一生の間。終身。終世”という意味と、第二に“一生の中のある部分”という意味とがある<sup>3)</sup>。つまり、「生涯」という言葉が、生きている時間の全体を指す場合と、生きている時間の部分を指す場合とに分かれるというわけである。したがって、このような意味合いの違いに応ずるがごとく、「生涯学習」というイメージが分極化するのも自然な成り行きである。

まず、「生涯」が「生まれてから死ぬまで」の全体像をさす場合には、「ある個人の生まれてから死ぬまでの学習全体」という意味合いが基本になる。そして、「生涯」が、その人にとってはかけがえのない、一回限りの「一生涯」という意味合いを持つとき、「生涯学習」という言葉は、良くも悪くも重みを持った言葉としてイメージされることになろう。たとえば、徳川家康の「人の一生は重荷を負いて遠き道を行くがごとし」（「東照宮遺訓」）という言い方に象徴されるような意味合いで、「生涯教育」や「生涯学習」について把握するような人もいるだろう<sup>4)</sup>。この場合には、学校時代に「教育」や「学習」に対して拒絶反応を感じてしまった人にとっては、「生涯教育」や「生涯学習」とは、非常に堅苦しいものになってしまい、これらを敬遠するということも起きてくるだろう。

これに対して、「生涯教育」もしくは「生涯学習」の「生涯」について、「人生の一部」という意味合いで考えられる場合もある。「生涯」という言葉は、英語では“lifelong＝ライフロング（生涯にわたっての）”に当たる。この言葉は、イギリスやアメリカの伝統では“一定の学校教育をおえたあとに継続的に学習の機会をもつという意味あい”で捉えられていたのであり<sup>5)</sup>、主に「人生の一部」としての「成人後の人生」を示しているのである。たとえば、“継続教育（コンティニューイング・エ

デュケーション）という言葉”は、“アメリカで学校卒業後の職業教育をさす言葉として慣用されている”<sup>6)</sup>が、「生涯教育」や「生涯学習」と置き換えても差し支えないというわけである。

このように、翻訳語としての「生涯」をもとにするならば、「人生の一部としての成人後」という意味合いで「生涯教育」や「生涯学習」を捉えることは可能である。しかしながら、日本語の慣用としては、「生涯」と入った場合、「人生の全体性」を指すと捉えることのほうが素直な受け止め方だと言えよう。したがって、「生涯学習」については、とりあえずのところ「生まれてから死ぬまでの生涯にわたる学習」という言い換えで考えておくのが、語感的にはもっとも自然である。

#### (2) 「生涯」と「学習」との結びつき

那須野隆一は、“「生涯学習」は、「生涯」と「学習」との合成語であるから、「生涯」と「学習」とがどのような関係にあるかを吟味することは、およそ「生涯学習」について語る場合の最低限の条件＝出発点である”と主張する<sup>7)</sup>。筆者としては、これらの単語の結びつきについては、主として以下の4とおりを指摘したい<sup>8)</sup>。

第一に、「生涯における学習」であり、学習を進めることを可能とする時間的条件として「生涯」が基盤もしくは前提となっていることを意味する。この場合は、人間が学習する期間とは、学校に通っているだけではなく、学校教育後も含んで生涯にわたる全体的なものだということが強調されよう。これは、「生涯」が学習期間を示していて、「生涯におよぶ学習」や「生涯にわたる学習」などと言い換えても同様であり、語源論的には、もっとも一般的で妥当な理解だと思われる。

第二に、「生涯のための学習」という考え方である。ここでは、「生涯」という言葉を、そのまま「生活」や「人生」という用語に置き換えると理解しやすくなる。つまり、学習する目的として、その人の「生きること」の全体がクローズアップすると同時に、自らの人生をより良くすることという意味合いになる。このことは、いわば自明のことのようだが、自明すぎてかえって意識されにくい暗黙の前提なのである。

その際に、「生涯学習」を進める学習者自身が、改めて「生きること」の主人公としての意味合いを帯びることがある。那須野は、1973年から国連・ユネスコ本部生涯教育部門の責任者の地位にあったE・ジェルピが“「生涯学習」が〈自己の生涯を自己が決定する〉という「自己決定学習（Self-directed Learning）」であることを、繰り返し強調している”ことを根拠として、“「生涯学

習」が、学習期間としては「生涯にわたる学習」であると同時に、学習目的としては「生涯のための学習」（自己決定学習）である”ことを強調する<sup>9)</sup>。このように理解した場合には、生涯学習という言葉は、単に「生涯にわたる学習」という「学習の形式」を指し示す記号としてだけでなく、すでに人間的価値に対する一定の方向性を内包させた価値概念としての歩みを踏み出していると言える。

第三に、「生涯についての学習」であり、学習内容としての「生涯」ということに焦点が当たる。つまり、生きることや生活について学習することである。ここでは、例えば「人生設計」や「生活設計」や「ライフプラン」といったことが中心課題となる。もちろん、生涯学習の一つの重要テーマとして、このような分野が重視されることは多いが、このような意味合いで「生涯学習」という言葉が直接的に用いられることは、あまり一般的ではない。しかし、「生涯についての学習」が「生涯のための学習」と関連づけられるときには、「自分自身の人生についての学習」というような文脈で脚光を浴びつつある発想と言える。那須野は、“終身雇用制と年功序列制のもとでは、職員が定年退職を迎えるさいにして、その直前に「定年退職前職員研修」を受けるのが恒例であった”が、1990年代以降は、「定年退職前職員研修」に代えて、人生の全体を見渡した“「ライフプラン研修」（生活設計研修）あるいは「トータルライフプラン」（生涯設計研修）」が主流になりつつあることを指摘している<sup>10)</sup>。このように「生涯」が学習内容として把握される場合、「単に生きている時間」というよりも「意味ある生を営む時間」というように把握されがちである。

第四に、「生涯としての学習」という結びつきを指摘できよう。これは「生涯イコール学習」を意味するが、この「生涯」という抽象的な用語は、「生活」や「人生」および「生きること」というように半ば自動的に置換される。つまり、「人生とは学習である」とか、「生きすることは学びである」というような考え方へと展開する。これには、「学ぶこと」や「学び」に対する積極的で食欲な姿勢を示すスローガンや教訓として強調される場合と、「生きていること自体がすでに生涯学習になっている」という意味合いで捉えられる場合とがある。

前者では、言葉の上では「人生そのものが学習である」という意味合いだったものが、「学びのチャンスや学習機会は、人生のいついかなるときにも存在する」という「学習」についての前提的理解へと変換されている。その場合、「生涯にわたり学習活動が続けていこうとする姿勢が重要だ」というように「ライフスタイルとしての

生涯学習」について説いたものから、「生きている一瞬一瞬を疎かにせず、常に何事からも学べるようにせよ」というような、半ば緊張感・緊迫感を伴った言い方で「日々刻々の学習態度」を強調するものまで、様々である。

さて、後者は、「生涯学習」を理念としてでなく、人間の行動における「事実性」として捉えている見方である。この立場の典型は、「学習」という言葉を拡大解釈するならば、人間は、意図的か無意図的かとを問わず、いついかなるときも学習していると考えられるというものである。たとえば、「生きている限り、人間は誰しも何かを学んでいる」、「生きることがすでに学びである」というような言い方が典型的である。これは、いわば科学的根拠のない、個人の思いこみの域を出ないものだが、「学習」という言葉の曖昧さともあいまって、「生涯学習」についてのイメージの一つの流れを形成している。

心理学的な立場から言えば、「学習」とは、とりあえずのところは、“経験による行動やその可能性の変化”として定義づけられる<sup>11)</sup>。だが、「学習」という言葉が理論的立場によって如何様にも広がりうる概念であるために、「生涯」という漠然とした言葉が加わった「生涯学習」についても如何様にも拡大解釈しうる。まず、「変化」に関して、仮に個体に変化せずとも、個体を取り巻く環境は常に変化しているので、生きている以上は個体と環境との関係は何らかの変化をしているという解釈が可能となり、「生涯学習」を広く把握できる。また、人間に限らず生物は、生きていること自体が、誕生から死へと刻々と向かう変化の積み重ねとなるから、人間がすでに行ってしまった事実として「生涯学習」を把握できる。さらに、「そもそも学習を伴わない人生が有り得るのか」、「すでに何かを学習したことに対して自覚的でない人間が多いだけなのではないか」と言われれば、反論は難しかろう。実際、生きている時間の全時間に「学習している」とみなすことは難しくとも、生まれてから死ぬまでのうちで、何らかの形で何かを人間が学んでいる瞬間があると考えることには無理はない。

ただし、「生きていること、すなわち学習」という考え方を大前提にしてもよいが、このレベルで「生涯学習」を捉える限りにおいては、結局は何も言っていないのと同様であり、わざわざ「生涯学習」という言葉を用いる意味がなくなってしまうのである。

### (3) 「生涯学習」の個人的水準と社会的水準

根本的な問題として、そもそも「生涯学習」についての前理解もしくは前提認識がいかなるものかが自覚されなければならない。まず、これまで見たように、言葉の

結びつきという次元では、「生涯学習」という用語の意味が多義化することを確認できた。次に、「生涯学習」という言葉について、意識的にか無意識的にか、どのような水準で捉えているのかを明らかにすることが重要である<sup>12)</sup>。これについて、どの水準で「生涯学習」という用語を捉えるかによって、定義が様相を異にすると同時に、焦点の当たり方も変わってくる。ここでは、個人的水準と社会的水準との二つに分けて考えてみよう。

まず、「生涯学習」を、個人の生活態度の問題として把握してみよう。前出の宮原が指摘するように、“生涯教育ないし生涯学習ということが、人間は一生勉学にはげむべきだという話なら、それは古くから東洋でも西洋でも言われてきた”<sup>13)</sup>。森隆夫は、このような意味での“古典的な生涯教育論”では、“まさに文字どおり「生涯にわたる教育あるいは学習」の域を出ずに、「単純に教育の生涯化だけを考えていたこと」を指摘しているが、この“教育の生涯化が、ひとりひとりの個人の問題と考えられていた”ように“あくまでも私教育としての生涯教育”であったことも同時に述べている<sup>14)</sup>。このレベルにとどまっている限りでは、個々人が「独学」していれば十分であり、個々人が効果的に学習できる環境を醸成する必要があるか否かについては議論にならない。「私的なものとしての生涯学習」が徹底すれば、「生涯にわたる独学」という意味合いで「生涯学習」がイメージされることもある<sup>15)</sup>。

歴史に名前を残すような偉人やエリートとされる人は、古の時代から「生き方としての生涯学習」を強く訴えてきたし、現実実践してきただろう。しかし、“生涯を通じての勉学ということが、一部の選ばれた人たちだけでなく、すべての人に必要だ”<sup>16)</sup>という立場に立つならば、これらを個人的問題に還元できなくなる。この段に至って、生涯学習という生活態度を、社会的に普及させるというような社会的水準の問題へと移行するのである。さらに、この社会的水準の問題は、社会的もしくは国家的な次元での制度的水準の問題に半ば自動的に移行して捉えられがちである。生涯学習について“個人的努力としてののみとめるのではなく、社会的・公共的な制度化によって保障しようとする思想”<sup>17)</sup>へと至れば、生涯教育や生涯学習について、積極的に社会的水準で把握せざるを得なくなる。森の言い方に従えば、“私教育としての生涯教育を広く社会公共のしごととして、国民のために制度化（公教育化）する”<sup>18)</sup>というように、いわば「公生涯教育」が課題化する水準である。

たとえば、「生涯学習」について“全国民が主体的に生涯学び続けること”という“スローガン”として定義

している辞書がある<sup>19)</sup>。ここでは、単なる個人の問題としてでなく、全国的に、もしくは社会的に生涯教育機会に参加する、生涯学習する状況が生まれるか否かというような社会的課題もしくは国家的課題に問題が移っている。これは、「生涯学習的生活態度の国家的普及」とでも言うべきものを示すと同時に、それが概念規定に入り込んでいるのである。

このように「個人個人の生き方としての生涯教育・生涯学習」という水準だけでなく、「生涯教育・生涯学習の制度化」が必要という水準へと移行して、「生涯教育」および「生涯学習」への概念規定がなされ出すのである。特に、現代社会において、「生涯教育論」および「生涯学習論」が問題化される場合には、社会的水準もしくは国家的水準が制度的水準の問題と絡み合って、推進的な意味合いにおいても批判的な意味合いにおいても、議論の俎上に乗るのである<sup>20)</sup>。そして、批判者の中には、学校教育の制度化が「義務教育」と化したように、「義務生涯教育」というのも想定され、それに対して嫌悪感を抱く人も出てくる<sup>21)</sup>。

ところで、「生涯教育・生涯学習の制度化」に関連して、「生涯教育・生涯学習の計画化」という発想がクローズアップしてくる。「計画化」とは、「生涯教育・生涯学習の社会化」を実現するための方法についての「制度化」とは言えないまでも、「明文化・体系化」である<sup>22)</sup>。ただし、「計画化」という概念について、「生涯」という問題についても個人的水準と社会的水準とでいったん分けて考えることが可能であり、個人が個人として自分自身の生涯を計画化する場合と、人間一般もしくは社会構成員一般の人生段階に応じて、社会的に計画が提示されるという場合とがある<sup>23)</sup>。いずれにしても、「計画化」に際しては目標としての「生涯学習」概念の一応の明確化が必要となるわけである。

#### (4) 概念問題としての「生涯学習社会」

生涯学習に関する制度が整えば、生涯学習を進める人が沢山出てきて「生涯教育・生涯学習の社会化」が実現するかというと、必ずしもそうとは限らない。逆に、生涯学習に関する制度が整っていなくとも、生涯学習を進める人が沢山出てきて「生涯教育・生涯学習の社会化」が実現してしまう可能性を否定することはできない。つまり、「生涯教育・生涯学習の制度化」とは、「生涯教育・生涯学習の社会化」にとつての有力な方法ではあるが、絶対不可欠の条件かどうかについては留保しなければならないのである。そこで、生涯学習について社会的水準で把握する際にもっとも問題となるのは、「結果と

して、いかなる社会が実現しているか？」ということである。だから、「生涯学習社会」という言葉が中心的キーワードとなるのも、論理的に当然の成り行きである。そうすると、岡本薫が、“「生涯学習とは何か？」という問いに対しては、「生涯学習とは、生涯学習社会を築いていこうという『考え方』のことである」と説明するのが、最も適切である”と主張する<sup>24)</sup>のも、この文脈から言えば納得のいくものになる。

もちろん、「生涯学習」概念の見取り図を描こうとする立場から見れば、岡本のこの言い方が「生涯学習」に対する説明であっても定義ではないということを意識しつつも、肩すかしをくらったような印象を拭えないものがある<sup>25)</sup>。しかし、この説明は、概念把握についての理論的必然性からも、また文部官僚である岡本の政策的戦略性からも、説得力のあるものとなっている。この理論的必然性とは、生涯学習を単に個人個人の生活態度の問題に還元せず、社会的条件整備を目指す理念として把握する立場に立てば、目標概念として「生涯学習社会」という言葉が重要になるという意味においてである。また、政策的戦略性としては、政策として生涯学習を進める際の目標を明確化したという意義が、その具体的方向性の是非はともかくとして大きいのである。

政策目標として「生涯学習社会」を掲げることは、「教育政策」としてでなく「生涯学習政策」においては、意味のあることである。仮に「生涯学習政策」を「教育政策」として位置づけるならば、個々人に対して「到達目標」を提示することができる。だが、1981年（昭和56年）に出された中央教育審議会答申「生涯教育について」（以下、「56答申」と略す）以降、政策的には「生涯学習」と言った場合には、“各人が自発的意志に基づいて行うことを基本とするもの”（傍点は筆者による強調）と示されているように、すでに「自発性」を尊重することを基本としている「学習政策」においては、個々人に対して「到達目標」を提示することは、「自発性」を疎外するという意味で矛盾となる危険性を孕むものである。したがって、政策を進めていく手順としては、明確な「到達目標」を提示する必要があるが、その目標を個々人に対してではなく、「社会のあり方」の次元で示すという筋道は、個々人の「自発性」を尊重することと論理的矛盾はないという意味で有効なのである<sup>26)</sup>。

ただし、この「生涯学習社会」という言葉が何を意味するかについては丁寧に見ておかなければならない。というのは、「生涯学習社会が何を意味するか？」ということは「なぜ生涯学習社会という考え方を必要とするか？」という問いを含蓄しているからである。これにつ

いては、まず「生涯学習社会」についての前提認識をどのように置くか、次に「生涯学習社会」という言い方で示されるものが具体的にはどのように定義可能か、という点から把握し直したい。

まず、「生涯学習社会」についての前理解および前提認識として、個人個人と社会全体との関係性について、①「必然性」の相、②「強制性」の相、③「要求性」の相、④「可能性」の相、⑤「現実性」の相、のどこで理解するかによって意味合いが全く異なってくることを確認しよう。

第一位相として、「生涯学習社会」について「必然性」の相で理解すると、それは「生涯学習することを避けない社会」という意味になる。たとえば、社会の変化が激しく、過去に学んだ知識が使い物にならなくなるなど、生涯にわたって学び直しをしなければならぬから生涯学習せざるをえない<sup>27)</sup>というのであれば、社会状況が個人個人に生涯学習することを要請していると言える。このような状況認識が正しいとするならば、「生涯学習することを避けない」という意味での「生涯学習社会」には、すでに到達してしまっている。逆に考えれば、日本社会が「生涯学習必然社会」と化しているからこそ、「生涯学習」の必要性や重要性が半ば自動的にクローズアップしてくるのである。

第二位相として、「生涯学習社会」について「強制性」の相で理解すると、それは「生涯学習させられる社会」という意味になる。その是非はともかくとして、「生涯学習必然社会」に到達しているという状況は、すでに「生涯学習強制社会」へと向かう可能性を内包させていることが多い。たとえば、日本という国家が厳しい国際競争を生き残るためには、子どもだけでなく成人も一生懸命に学習活動にいそまなければならないということで、学習を社会的に強制される場合が、それに該当する<sup>28)</sup>。また、そこまで露骨でなくとも、個人個人が現代社会を生き抜くためには生涯教育もしくは生涯学習を行うことが誰にも必要であるということを強調しすぎるならば、「子ども時代だけでなく、死ぬまで教育を受けさせられるのか」とか「もう勉強はイヤなのに、死ぬまで学習させられるのか」というような反発を感じる人も出てくるだろう。この場合は、無言の圧力を持った、もしくは潜在的な「生涯学習強制社会」ということになるだろう。

第三位相として、「生涯学習社会」について「要求性」の相で理解すると、それは「生涯学習することを求める社会」という意味になる。これは、状況に迫られて学び続ける必要性を感じたり、自らの内発的・内在的欲求によって学びたいと思う人が大勢を占める社会のことであ

る。たとえば、社会が長寿化し、退職後の人生が長くなって暇な時間が増えたから、生涯学習活動にでも参加して時間をつぶしたいという個人的欲求を持つ人が増えていることも、ある種の社会的欲求の高まりだと言える。このような個人的欲求の総体は、やがて社会に対する要求・要請として表出してきて、「生涯学習要求社会」としての性質を帯びるのである。

第四位相として、「生涯学習社会」について「可能性」の相で理解すると、それは「生涯学習できる社会」という意味になる。その社会に生きる個々の成員が、生涯にわたり学習するための条件や環境が整っていて、誰もが生涯学習することが可能である社会が、「生涯学習可能社会」ということになる。現代日本においては、「生涯学習しなければ生きていけない」とか、また「学ぶのが楽しいから、生涯学習したい」というように感じている人が大勢いるので、その現実的基盤を具体的に整備する意味合いを持つ「生涯学習可能社会」は、その実現が急がれているのである。

第五位相として、「生涯学習社会」について「現実性」の相で理解すると、それは「すでに生涯学習している社会」という意味になる。これは、生涯にわたって学び続けようとする人が沢山いるという点で〈生涯学習社会〉をすでに現実化させている「生涯学習現実社会」である。このような社会は、過去に実現していたかどうかは別として、「生涯学習」の名の下に目指される目標および究極的理想であるが、「生涯学習」をどのように捉えるかによって、〈生涯学習社会〉と位置づけてよいかが全く異なってくる。たとえば、「人間には一生涯のうち何らかの学びがある」というレベルで生涯学習を捉えるならば、それはすでに実現しているということになる。しかし、その社会に生きる成員のうち、生涯にわたって積極的に学び続けていこうとするライフスタイルを身につけている人が大勢を占める社会ということになれば、現実的条件も含めて、まだ実現しているとはいえないし、過去の歴史において実現したことがあったとも考えにくいのである。

それでは、現代日本の政策的展開としてみると、「生涯学習社会」は、どのようなものだと言えるのだろうか。56答申では、“生涯教育”については、“生涯学習のために、自ら学ぶ意欲と能力を養い、社会の様々な相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとするというのが生涯教育の考え方である”（傍点は筆者による強調）と述べられている<sup>29)</sup>。ここでは、「生涯教育」を「生涯学習についての社会的条件整備」として定義しているが、ここに象徴されるように、「生涯学習可能社会」

という意味合いが主流となって、「生涯学習社会」という用語は規定されていくことになる。

ただし、現実の政策的展開は単純な理念で言い尽くせるものではなく、「生涯学習必然社会」や「生涯学習要求社会」としての認識は言うまでもなく、時に「生涯学習強制社会」という認識も混合されて進められてきたと捉えるべきであろう。たとえば、1992年に出された生涯学習審議会答申「今後の動向に対応した生涯学習の振興方策について」（以下「1992答申」と略す）では、“資源の乏しい我が国が、引き続き社会の活力を維持していくためには、次の世代においても、人々が常に自己の充実や生きがいを目指し、自発的意志に基づき、生涯にわたって学習に取り組むというライフスタイルを確立していくことが望ましい”（傍点は筆者による強調）という言い方には、「提案」を装った強制力が機能していることがうかがわれる。

次に、「生涯学習社会」の具体的定義をめぐる問題を考えてみよう。前出の岡本は、社会的条件整備の“目標とされている「生涯学習社会」”について、色々な考え方があり得ることを認めた上で、国の答申を正確に踏襲しながら、“人々が、生涯のいつでも、自由に学習機会を選択して学ぶことができ、その成果が適切に評価されるような社会”であると確認している<sup>30)</sup>。岡本は、この定義について、前段では“「学習機会の豊富な提供」ということ”が示され、後段で“「学習成果の適切な評価」ということ”が示されていると説明し、“現在の「学歴社会」”が“「学歴でしか能力が測定（推定）されない社会」”であるなど、「学歴社会」の諸々の問題点を踏まえて「生涯学習社会」についての定義が作られたので、諸外国にはあまり例がないと述べている<sup>31)</sup>。

岡本は、“「学歴社会」という問題があるからこそ「生涯学習社会」という概念が必要になった”と言う<sup>32)</sup>。たしかに、「学歴社会」とは、社会全体としては学習成果が適切に評価されているとはいえない社会として位置づけられるから、学習成果を適切に評価できる社会としての「生涯学習社会」には対立することになる。しかし、そもそも「学歴社会」を批判する便宜として「生涯学習社会」が持ち出され、「学歴社会」を批判する意味合いを内包させて、その中味が定まっていっただけのような循環論法によって定義が成立していたことが問題なのである。「学歴社会」を打破するために「生涯学習社会」の内実が規定されているのにもかかわらず、「生涯学習社会」が「学歴社会」を打破するという意味合いを含むから、「学歴社会」を打倒することに正当な理由があるというのでは、この「生涯学習社会」という用語は、

「学歴社会」を打破するという目的のための単なる道具へと矮小化され、「生涯学習」の広範で豊かな内包が削ぎ落とされ、その方向性が限定されてしまうことになる。

岡本は、「「生涯学習の概念に含まれる学習が行われる機会とは何か?」という観点から考えると、「生涯学習」には「あらゆる学習」が含まれる”から、“「あらゆる学習を包括する概念」である”“「生涯学習」は、「マスター・コンセプト」(「総合的・包括的な概念」というような意味)であると言われている”ことを大前提にして、生涯学習概念についての議論を展開する<sup>33)</sup>。このように岡本が「生涯学習」という概念の包括性を主張しているにもかかわらず、「生涯学習」に「社会」という言葉が加算されたにすぎない「生涯学習社会」という、その包括的・総合的な内包を想起させる言葉については意味合いを矮小化させてしまったことを問題にせざるをえない。岡本は、「生涯学習とは、生涯学習社会を築いていこうという『考え方』のことである」と説明しているにもかかわらず、意図的もしくは結果的に、「学歴社会」を打破するという点に収斂させて「生涯学習」を理解することへと導いてしまっているのである。うがった見方をするならば、その政策的理念の方向性の是非はともかくとして、生涯学習概念についての一見中立的に見える議論を展開しているように見せかけ、結局のところは特定の方向へと導いていこうとしているようにすら思われるのである。

たしかに、岡本による「生涯学習社会」の定義は、政策的公式文書に沿っているという意味で、すでに正統性を持っている。また、そもそも「生涯学習社会」についての定義は存在していなかったのだから、最初に明文化されたものが出発点に置かれるということも道理にかなっている。さらに、定義というものに、何らかの価値的方向性が入らないということはありません、定義づけた人物なり組織なりの価値観が積極的に打ち出されることは、よくある話である。たとえば、「生涯学習社会」を定義する際の理論的基盤の一つを形成したと考えられる「学習社会論」について、“ハッチンスの考える学習社会”とは、“教育機会がすべての成人に開かれている社会”というだけでも、“教育制度が発達している社会”というのでもないから、“教育の目的を、職業のためではなく、人間的になることにおくように価値が転換しなくては学習社会が実現したとはいえない”と、新井郁男は指摘している<sup>34)</sup>。このように「学習社会」がそもそも価値的方向性を明確に含んだ概念であったことを鑑みると、「生涯学習社会」について、何らかの価値的方向性を含みこんだ定義づけがなされているという理由によっ

て非難される筋合いはないのである。

以上のことを踏まえつつも、筆者の立場としては、「生涯学習社会」の定義については、先の定義のうち前段のみを用いて「人々が、生涯のいつでも、自由に学習機会を選択して学ぶことができる社会」としておけば十分だと考える。これは、単に“「生涯を通じた学習活動の振興」”<sup>35)</sup>を意味するにすぎないが、「生涯学習できる社会」という点では十分であると同時に、諸々の意味合いを含み込める包括性を持っている点で、こちらのほうが望ましいのである。「生涯学習社会」とは、「誰もが生涯学習することが可能な社会」というレベルで捉える限り、「学歴社会」と「生涯学習社会」とを同じ地平で対立的に捉えることが可能な関係に捉えるべきではない。

「学歴社会」の是非はともかく、「生涯学習社会」の一つの部分的な実現可能性として「学歴社会」も含むというように、前者を後者の上位概念として把握するべきである。また、「生涯学習社会」について、予定調和的な理想的状態を示す言い方のみで捉えるべきではなく、良くも悪くも機能論的に「誰もが生涯にわたり学習することが可能な社会」を意味するに過ぎないと捉えておけば十分なのである。そのような意味で、「生涯学習社会」も、ある特定の方向に向いた価値概念ではなく、「マスター・コンセプト」として考えるべきではなかろうか。

それでは、これまで岡本が「生涯学習社会」として強調していたものを否定する必要があるのか。結論的には、そのような必要は一切ない。生涯学習審議会答申および岡本の定義による「生涯学習社会」も、様々な「生涯学習社会」のあり方の一つとして重要であり、言葉としても明確に「適切評価型生涯学習社会」と表現すればよいのではないだろうか。そして、そのようにして「政策的に規定された生涯学習社会」が、「学歴社会」との対立で捉えられると把握し直せばよいのではなかろうか<sup>36)</sup>。

## 第2節 「生涯」の範疇の矮小化の諸様相

言葉の元々の意味を原点にして「生涯学習」という言葉について考えていく立場に立つならば、「生涯」という言葉に忠実に従うことは避け得ない。このとき、「生涯学習」という用語が用いられる場合、「生涯」という範疇が矮小化されていることが多いことが確認できる。

### (1) 「成人教育」と生涯学習

「生涯学習」については、成人以降に行うものという考え方がかなり普及している。この考え方は、「生涯学

習」という言葉が普及する以前に、「生涯教育」に対して、そもそも付着していたものだったのである。ある辞書によれば、「生涯教育」とは“生涯を通じて教育の機会を保障すべきであるという教育観に基づいて行われる成人教育”と定義されている<sup>37)</sup>。この考え方は、「生涯教育」という言葉からすれば非常に不自然であり、碓井正久が間違いだと断言している<sup>38)</sup>が、「生涯教育イコール成人教育」という理解は、他方で市民権を得てしまった考え方でもある。このようなことが起きてくる理由や背景について考えてみよう。

波多野完治が指摘しているとおり、「生涯教育」についての考え方の“第一の流れは、生涯教育といっても、学校教育をここから全部はずし、もっぱら学校教育以後の教育施設や教育活動にかぎって考えようとするものである”<sup>39)</sup>。ここでは、「生涯」という意味合いは、まさに「生涯にわたる」というような直接的・直裁的なものではなく、「学校時代と、その修了後の人生とを合算すれば成立する」というような間接的なものになり、さらに後半だけに矮小化されている。

このような事態が生じてきたのには、生涯教育が、子ども時代の教育と成人以降の教育とを統合する考え方であることが関係している。「教育といえば学校教育のみだ」と捉えられることが一般的であった中で、教育が生涯にわたるものだと考える人は、成人教育の重要性を訴えることにより、教育イメージについてのバランスを取らざるを得ない。しかし、「生涯教育の中の成人教育」の重要性を強調しすぎるのが、ややもすると「生涯教育＝成人教育」として歪曲されて伝わってしまったという側面もある。成人に焦点を当てるという戦略が、生涯教育は「成人だけ」に誤解されると同時に、「学校教育」を除外して考える伝統につながり、「社会教育」が成人対象と見なされていた場合には、「生涯教育＝成人を対象とした社会教育」とみなされるようになった。

さらに、政策的にも「生涯教育から生涯学習へ」と局面に至っては決定的となる。「生涯学習」という言い方が一般化した際には、「成人を対象とした教育」よりも「成人が主体となる学習活動のみ」というイメージが支配的になった。そして、「生涯学習＝社会教育」と考える人にとっては、「生涯学習＝成人が主体となる社会教育活動」と理解されてしまうのである。

1990年（平成2年）に出された中央教育審議会答申「生涯学習の基盤整備について」では、“生涯学習は人々が自発的意志に基づいて行うことを基本とする”（傍点は筆者による強調）ことが書かれている。事後的に確認するならば、この「基本」に含まれない部分に、子ども対

象の教育がイメージされてしまいがちである。このようにして、生涯学習を行う主体イメージから子どもが排除されていくことと反比例して、成人がクローズアップされてくるというわけである。この限定は、生涯学習の範疇から、教育空間的には学校教育を除外し、人生軸的には子どもを除外する大元になっている。

## （2）「高齢者の生きがいづくり」と生涯学習

ここまで、生涯学習が「成人による学習活動」というように限定的に考えられることを確認した。しかし、実際には、生涯学習の主体は、成人の中でも特に高齢者に限定されて理解されがちである。つまり「生涯」といっても、成人期の中でも後半部分、特に高齢期に行われるものとして理解されることが多い。さらに言えば、生涯学習が、高齢者のみに特化されて行われる、いわば「特権的な」活動として理解される考え方が広く普及してしまっているのである。

実際問題として、「生涯学習」に対する一般的なイメージを問うと、「高齢者の生きがい」ということを想起する人が相当程度を占める。たとえば、1990年代前半に大阪府吹田市で行われたアンケート調査によれば、「生涯学習」という言葉に対するイメージを問うたところ、複数回答とはいえ「老後の生きがい」という項目が一番多く、全体の61%、つまり3人に2人近くの割合を占めている<sup>40)</sup>。この状況は、2000年代においても基本的に変わっていない。むしろ、CM評論家の天野祐吉が、日常に氾濫している二十世紀的な紋切り方の言葉を批判し、“「生涯学習」を「隠居の手習い」と言い換えてみることを主張する<sup>41)</sup>ように、日本社会における一般的な理解としては「生涯学習」という言葉に対して「老後の生きがいづくり」というイメージが定着しつつあることをうかがわせる発言も多い。

このように、語源論的な議論を超越したところでは、「生涯学習」の具体的な中味を、「高齢者による生きがいづくり活動」と理解する考え方は一般化してしまっている。これは、「生涯」という学習期間が「高齢期」に限定されているという意味においても、「学習」の内容が「生きがいづくり」に特定されがちだという意味においても、「生涯学習」が矮小化された状況である。なぜ、このような誤解が先行してしまうのであろうか。

第一に、「生涯学習」といった場合に、「生涯学習＝高齢者による生きがいづくり活動」を思い込ませてしまう実態が先行し一般化していることが、その理由として挙げられよう。たとえば、生涯学習の現場とされる施設には、大勢の高齢者が活動している。また、高齢者が「こ



れから生涯学習をしに行く」と言って向かう先で行っている活動は、たいていの場合、ゲートボールかカラオケである。その人の子や孫が、そのような姿を見て、「生涯学習」というものは「高齢者が生きがいを持つために行うゲートボールやカラオケのことである」と理解してしまっても、やむをえないことだろう。

第二に、政策的な後押しである。まず、文部省や教育委員会による生涯学習行政としては、「生涯学習フェスティバル」などのイベントで、「生涯学習」という言葉を普及させることを何より第一目的として、「カラオケも生涯学習」、「何でも楽しいことが生涯学習」というようなキャンペーンを展開してきた<sup>42)</sup>。そして、高齢者自身が自らの「生きがいづくり」への関心を高めていたこととあいまって、生涯学習があたかも「高齢者による生きがいづくり」であるかのような誤解が一般化した。さらに行政的に生涯学習に積極的だったのは、福祉行政であり、「ゴールドプラン」などでも、高齢者の生きがいづくりが重要であることを訴えている。このことは、「地域福祉計画」などにも反映していて、生涯学習を「高齢者の生きがいづくり施策」として明確に位置づけているものも多い<sup>43)</sup>。高齢者福祉施策は、「生涯学習＝高齢者の生きがいづくり」というイメージを一気に普及させる役割を担ったのである。

第三に、日本人の平均寿命が伸び、社会が長寿化・高齢化したことと、「生涯学習」との関係である。そもそも「高齢化・長寿化」が、個々人の人生を長期的な観点に立って考えざるをえなくしたという意味で「生涯学習」という考え方をクローズアップさせた背景となっている。そのため、「高齢者の生き方」の問題と「生涯学習」とが直接的なものとして容易に結びついて理解される筋道が最初から存在していた。高齢期とは「生涯」の中の一部に過ぎないが、重要な「一部」であるために、その「一部」があたかも生涯学習の「全体」であるかのように置換してしまう宿命も避けえなかったのである。

### (3) 「子ども対象の教育・保育」と生涯学習

森隆夫は、“生涯教育と言った場合、教育は一生続くことの意味を、教育のスタートのことにはあまりふれないうで、学校教育以後の問題として考えるきらいがある”ことを指摘しながら、“人間の教育は誕生とともに始まり”と強調する<sup>44)</sup>。これまで見たように、人生の後期ばかり強調される「生涯」であったが、人生の始まりの部分もしっかりと見すえなければ、まさに片手落ちであろう。だが、先に見たように、生涯学習が成人教育と理解されていくことと表裏一体の関係で、生涯学習と「子

ども対象の教育・保育」<sup>45)</sup>とは無関係であるという理解が広まっている。また、学校教育を「生涯学習の一環・一部」として捉える発想は、まだ一般化していない。たしかに、理念としてはそのように考えられる芽も出てきたが、実際の学校現場における目先の慌ただしさの中で、そのような理念を念頭に置いて学校教育を進めることが現実には難しいと考えられがちであり、この理念は結局は忘れ去られてしまっていることも多い。

たとえば、地方自治体が策定する生涯学習推進計画に注目してみよう<sup>46)</sup>。そこで気づくことは、計画の中に、人生初期の子どもの教育は「生涯学習の基礎づくり」として一応は位置づけられていることである。つまり、生涯学習を体系化する視点に立った行政施策においては、子ども対象の教育は定位置を確保しているのである。しかしながら、「生涯学習の基礎づくり」が意味するものは何かを考えてみると、そのことは怪しくなってくる。この場合の「基礎」とは、「生涯学習の全体の中の一部」としての土台部分に当たるということを意味するのであるだろうか、それとも「生涯学習」の外部から「基盤」を支える役割を果たすものであろうか。つまり、「生涯学習の基礎」とは、生涯学習の内側にあると認識されているのか、それとも外側にあると認識されているのだろうか。もちろん、どちらの可能性も考えられるが、生涯学習の基盤部分に「子ども対象の教育」が存在するというより、「子ども対象の教育」と「成人対象の生涯学習」とがあり、前者が後者の基礎となると理解されがちなのである。

これは、教育行政組織の縦割り状況によって追認されていると言えよう。市町村レベルの教育委員会組織においては、子ども対象の学校教育を担当する部署と、「生涯学習」という看板をつけた「成人対象の社会教育」の部署との二分法が存在することが多い<sup>47)</sup>。たしかに、たとえば文部省内部の組織改編にも見られるように<sup>48)</sup>、各々の年代に応じて縦割りの組織を作るのではなく、年代を統合的に考える動きも出始めている。しかしながら、先の二分法的理解は、特に自治体のレベルでは、相変わらず強固なのである。それでは、なぜ、このような状況が生じてしまうのだろうか。

まず、先に見たような、生涯学習が成人主体のものに限定されがちだった結果の直接的影響である。子ども対象の教育・保育や、子どもが主体となって進める学習活動が、生涯学習イメージになじまないものとして当初から除外されていたのである。

また、“明治初期以来の教育三分法”として、「家庭教育・学校教育・社会教育」とに分けて考えることが伝統的にあり、これに応じて教育対象についても、家庭教

育では乳幼児、学校教育では児童・生徒、社会教育では勤労青年・成人というように三分類する考え方が一般化していた<sup>49)</sup>ことも大きな背景になっている。そこで、「生涯教育」および「生涯学習」が登場した場合に、それらをそのまま「社会教育」と置き換えて考えてしまう人が多かった<sup>50)</sup>ことは、生涯教育・生涯学習から子どもを除外して考えることを決定的にした。つまり、生涯教育・生涯学習が担当するのは勤労青年・成人であり、家庭教育が乳幼児、学校教育が児童・生徒を担当するので、子ども対象の教育・保育と生涯教育・生涯学習とは全くの別物であると思われてしまったのである。

さらに、政策的に「生涯学習」と言った場合に、56答申以降は「自発性」が強調され出したことの意味は大きい。政策的定義によれば、少なくとも日本においては、生涯学習は自発性を基本とするものでなくてはならない。そして、一般には「自発的で主体的な学習」のみが生涯学習であるかのような考え方が広がっていった。この場合、小学校6年間および中学校3年間の計9年間は「義務教育」として制度的に位置づけられる「児童・生徒対象の学校教育」については、「義務」という言葉と「自発性」というイメージとはなじまないという理由で、子どもが生涯学習主体から除外されがちだったのである。このように、「義務教育」という言葉の響きが、「自発性原則の生涯学習」とは違うものであるかのようなイメージを作り出しているという側面もある。

ここまで見たように、「子ども対象の教育・保育」は、生涯学習とは別物であるというように誤解されてしまうことが多い。だが、「自発性を基本とする生涯学習」という限定つきであっても、それらを除外してしまう必要のないことを確認しておこう。

第一に、56答申などの「自発性を基本とする」という言い方についてである。これは、生涯学習の原則論を確認したものだが、逆に言えば原則以外も含みうるということがわかる。言うまでもなく、このことは原則をないがしろにしてよいということの意味しないが、少なくとも「子どもに対する教育活動のうち、学習主体が自発性に基づくとは考えにくいもの」までもを含みうる可能性を示唆したものとも言える。さらに言えば、自発性原則からは外れるという理由で、「子ども対象の教育」および、それに伴って生じる「子どもが主体となる学習」を、「生涯学習」から除外してしまうなら、その方が矛盾が大きいのである。

第二に、「義務教育」という言い方が、「自発性」に反するか否かである。この「義務教育」とは、「教育を受けること」もしくは「教育を受けさせること」に対し

て、制度的な意味での義務があるということの意味するにすぎない。日本国憲法第26条が、“すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ”ことを規定しているように、子どもが「教育を受けるのが義務である」のではなく、その親が「子どもに対して教育を受けさせるのが義務である」ということである。そして、この規定を実質化させるためには、親として、子どもの判断にまかせっぱなしにするわけにはいかず強制力を発揮せざるをえないということで、実際の運用の場面では「子どもが教育を受けるのは義務である」かのように機能することが多いということにすぎない<sup>51)</sup>。さらに、そもそも、この項目の前段には、“すべての国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する”と書かれているように、あくまでも「教育を受ける権利」が前提となっていることを確認しておこう。子どもが「教育を受ける」ことを「権利」として捉えることは、子どもが自発性を持って学習活動を行うことに対して必ずしも積極的肯定を行っていることを意味しないとはいえ、「教育を受ける権利」を、「自発的な学習活動」を実現するための一つの有力な選択肢と位置づけることは可能である。このように考えていくと、「義務教育」は、教育を受けざるをえないにしても、その教育の中味や方法までもが「義務的」であること要求していないことがわかる。したがって、学習するきっかけについては「自発性」を出発点にしていなくとも、学習活動そのものが「自発性」を軸としたものになることを否定するものでは決してないのである。

第三に、この「自発性」の強調は、理論的な立場から言えば、必ずしも子どもの教育もしくは学習活動を除外して考えるべきことを意味しない。そもそも、子どもが「自発性」を持って学ぶことはないのだろうか。答えは否であろう。全部の子どもが「自発性」で学ぶとは言い切れないまでも、子どもは「自発性」を持って学ぶ可能性を持った存在である。逆に考えれば、大人は、みんな「自発性」を持って学ぶ存在なのだろうか。これも否である。大人の中には、「自発性」を持って学ばない人もいだろう。このように、大人・子どもの双方が、程度の差はあるだろうが、「自発性」の有無について、部分肯定・部分否定で表される属性であることがわかる。

この問題を学問的な水準から把握し直すと、以下のような問いになる。子どもを対象にして「成人向けの教育方法」を適用できるか、もしくはそうすべきときがあるか。逆に、成人を対象として「子ども向けの教育方法」を適用できるか、もしくはそうすべきときがあるか<sup>52)</sup>。

結論的に言うならば、どちらの問いに対しても、イエスということになる。ここで、子ども対象の教育に焦点をしばっていく場合、「成人教育」として意味するものが、「対象としての成人教育」か、「方法としての成人教育」かが問われることになる。どちらの立場に立つにしても、「成人教育」の意味合いとして、「自発性」が重要なキーワードになっていたという伝統がある<sup>53)</sup>。

一般に、成人教育は、「成人を対象とした教育」として理解されがちである。実際、「成人教育学」は、現実の成人を研究対象とすることにより形成されてきた学問である<sup>54)</sup>。しかし、そのことは、子どもを対象として成人教育の方法を用いてはならないということの意味しない。「成人教育」という言い方が「教育方法としての成人教育」を意味する場合には、「子ども対象の成人教育」が成り立ち、「自発性」を基本として子どもたちが学習活動を進めることが重視されてくるのである。

日本の教育政策は、少なくとも理念の上では、このような考え方を後押ししている。たとえば、1996年の中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（審議のまとめ）—子供に「生きる力」と「ゆとり」を—」では、“生涯学習社会を見据えつつ、学校ですべての教育を完結するという考え方を採らずに、自ら学び、自ら考える力などの「生きる力」という生涯学習の基礎的な資質の育成を重視する”（傍点は筆者による強調）という言い方をしている。このことは、学校教育においても「生涯学習の観点」が重視されてきたことを示すと同時に、子どもが自らの生涯を生きていく上で「自発性」が重要であることを確認しているとも言えよう。また、これまでの学校教育には、「学習」について、教師の児童・生徒に対する「指導」というイメージが付着していたが、教師の児童・生徒に対する「支援」として捉える考え方も広がりつつあるように、子どもの「自発性」を尊重した理念が普及しつつある。

このように見てくると、以下のように確認できるだろう。「自発性」は、成人だけの特権ではないし、逆に成人が身につけているかどうかは怪しいものでもある。裏返して考えれば、「自発性」は、子どもがすでに身につけている可能性として前提してもよいものである。もちろん、子どもにとって「自発性」は、まだ身につけていない「習得すべき目標」としてしか前提できないという考え方もありうる。その立場に立つならば、乳幼児教育や義務教育といった、子ども対象の教育は、「自発性」が養われることを支援する「生涯学習の基礎期間」として位置づければよい。このように、子どもに「自発性」が備わっていると考える立場にしる、子どもには「自発

性」は備わっていないと考える立場にしる、子ども対象の教育・保育を、「自発性を原則とする生涯学習」から除外して考える必要がないばかりか、むしろそれらを構成する一部分として位置づけていくことが可能である。

#### (4) 「教育」と「生涯学習」との二分法

ここまで見てきたように、「生涯学習」の「生涯」という概念は、矮小化されてしまった。さらに、「生涯学習」と表現されているのにもかかわらず、それがあたかも「教育」とは無関係のごとく考える人がいるように、「教育」という用語との兼ね合いで、「生涯学習」の「生涯」の中味が骨抜きされているのである。

波多野完治は、1970年代初頭の時点で、日本において「生涯教育」という用語に対する理解の中に、“一方では、職場の再教育というふうには矮小化する方向と、他方では、「生涯教育」を「教育そのもの」とみて、これを極端に「拡散」し、これによって問題の現代的意義をぼやけさせてしまう傾向”<sup>55)</sup>との二つの大きな傾向があることを指摘している。2000年代の現時点においても、この傾向は引き継がれている。しかし、特に後者に関連させて言えば、「生涯教育」ではなく「生涯学習」という用語を用いる場合には、「教育」と「生涯学習」とが別物であるという理解の方がより普及していると言えよう。このような「教育」と「生涯学習」とを分ける考え方、さらに両者を二律背反的に捉える考え方は、いくつかの方向性に展開している。これらの方向性が相互に関連し絡み合いながら、結局のところ、さらに両者の二分法的理解を強化していく。これらの様相について、具体的に指摘してみよう。

第一に、人間の一生涯における教育期間および学習期間を縦軸にイメージした場合の横割的理解である。これは、「教育＝子ども対象の家庭教育・学校教育」であるのに対して、「生涯学習＝学校後の教育および学習活動」とみなすものである。先に見たような「生涯学習＝成人が主体となる学習活動」という前提があつて、「教育」は人生の初期段階にある人間を対象として行われるものだという限定的認識と重ね合わされば、自ずと「教育」と「生涯学習」との二分法が生まれてくる。乳幼児期には家庭教育、児童・生徒には学校教育というように、子どもを対象として「教育」が行われた後に、「生涯学習」が行われるという理解である。そして、「教育」と「生涯学習」とをつなぎ合わせたものが、言語としては熟していないが、文字通りの「一生涯教育・一生涯学習」として統合的に考えられることになる。だが、この文脈においては、この統合的概念が「生涯学習」と呼ばれる

ことは理論上あり得ない。

第二に、教育空間および学習空間についての理解である。第一の流れと密接に関係しているが、「教育＝学校教育」であるのに対して、「生涯学習＝学校教育以外」とみなす考え方がある。たとえば“学校外の生涯学習が重要性をますますようになってきた”<sup>56)</sup>という表現がなされる場合、「学校外の生涯学習」という言葉について、「生涯学習のうち学校教育以外のもの」を指していると考え人よりも、「学校教育以外のものとしての生涯学習」として理解する人とは、後者が多いであろう。この場合、生涯学習は「学校教育以外のものとしての社会教育」として理解されていることが多いが、“教育と学校とが等号で結びつけられていた「学校本位主義」”<sup>57)</sup>が前提となって「教育＝学校教育のみ」と考えられているので、「社会教育」という言い方がなされていても、それは「教育」とはみなされない。また、「教育＝学校教育のみ」として理解している人は、「家庭教育」の位置づけについては自覚的でないことが多いが、強いて言うなら、それを「教育」に含めて考え、「生涯学習」に属するものとは考えないのである。

第三に、学習主体としてのイメージ的違いである。「教育」は、能動的か受動的かはともかく「子どもが学習主体となって行われるもの」であるのに対して、「生涯学習」は「成人以上の年齢の人が学習主体となって行われるもの」という理解である。「教育」と言えば、従来はとすると、子ども・青少年対象に限定されがちで、人生初期に行われるものにすぎなかった。また、「生涯学習」という言い方にもかかわらず、大人さらには高齢者のみが生涯学習を進める主体である。このように理解されて、「教育」は成人以上を除外し、「生涯学習」は子どもを除外して、結果として二分法的関係が成立する。

第三の理解の前提に位置するとも言えるが、第四のものとして、「教育関係」もしくは「学習関係」についてである。「教育」は、教育主体と教育客体との関係で考えられるのに対して、「生涯学習」は学習者主体で考えるから「教育」とは異なるというものである。これについては、後者の立場の強い主張がある。「教育」は、「大人－子ども」もしくは「教師－生徒」の系で考えるという前提は、これまでの教育学の強固な伝統だったし、一般的なイメージとしても強かった<sup>58)</sup>。これに対して、「社会教育学」および、その学問的流れを中心に置いている「生涯学習学」の立場とは、そもそも、このような「教育」の把握の仕方を根本的に批判することを出発点にしている<sup>59)</sup>。誰が教育主体かはあえて曖昧にしたまま、各々の学習主体が互いに学びあい、自分で自分を教育し

ようと努める。「教育」においては「教育主体－教育客体」といった非対等の関係が前提されるのに対して、「社会教育」もしくは「生涯学習」では、対等の人間関係が出発点になると考えて、「社会教育－生涯学習」の系で考える人からは、「教育」が除外されるのである。

第五に、教育目的もしくは学習目的に関わるものである。「教育」は人格形成に関わることを必要条件とするが、「生涯学習」は人格形成に関わることを必ずしも必要条件としない、むしろそれを除外して考えるべきものであるという理解である。教育について人格問題が重要であることの決定的な根拠は、教育基本法第1条で“教育の目的”として、“教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない”（傍点は筆者による強調）と明記されていることである。岡本薫によれば、“「教育」は（少なくとも日本では）、「人格の完成」を目指して行われるべきものであり、「価値」と結びついた概念”であるが、“「学習」や「学習活動」はこれよりもずっと広く、特定の「価値」とは関係しない概念”である<sup>60)</sup>。この説明は、「生涯学習」と「教育」とを二律背反的に考えることを奨励するものではなく、「生涯学習」の一つのあり方として「教育」が存在していることを確認しているものだが、現実には混乱が生じている。

論理的には、「生涯」という観点を強調すると、「大人－子ども」の二分法は曖昧になっていくはずだが、この二分法的な暗黙の前提が強すぎれば、そうはいかない。大人は子どもを教育できるし、教育すべき存在であるのに対して、子どもは教育されるべき存在である。大人である教師は、子どもである児童・生徒を教育でき、教育すべき存在であるのに対して、児童・生徒は教育されるべき存在である。そして、「人格の完成」という文脈に、この暗黙の前提が入り込んで<sup>61)</sup>、「教育＝子ども対象に行われるもの」で「生涯学習＝成人主体で行われるもの」であるという理解が絡んでくると、「教育」は、子ども対象ゆえに「人格の完成」が重視されるもの、「生涯学習」は、完成された人格を有するはずの大人が自ら主体となって行うものなので「人格の完成」を問題としないでよいもの、時に問題とすべきでないものとして理解されてしまうのである。

ところで、教育基本法第2条では、“教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない”となっている。「あらゆる機会」は「生涯」を示すと解釈することには全く無理がないから、そこに

は学校教育終了後の期間も当然含まれてくる。また、「あらゆる場所」には学校以外の場所、特に社会教育に関連する場所が含まれると考えるものも当然の成り行きである。したがって、この第2条は、「生涯教育」について規定したものと捉え返すことが可能になる。そして、「生涯教育」が、「人格の完成」という目的を持った「教育」に従属する下位概念であるという理解のもとに、「人格の完成をめざした生涯教育」という分野が、すでに教育基本法では述べられていると解釈できるのである。こうした場合、「生涯教育」は「人格形成をめざした高尚な営み」として、「生涯学習」のような漠然としている営みとは別扱いするべきだと考える人も出てこよう。

このようなイメージ的な違いの次元としてではなくとも、「教育」という用語が「人格の完成」を目的とするという前提に立つ限りにおいて、「生涯教育」と「生涯学習」とを同じものとして扱うことは、少なくとも法制度的な次元ではできない。前者は「人格の完成」という明確な目的を持つが、後者にはそのような明確な目的は存在しない。つまり、日本の法制度的には、「価値」を「前提としなくてよい」という意味で限定のない「生涯学習」が、「価値」を「前提としなければならない」という意味で限定付きの「生涯教育」を包括する概念として、より広範にわたるという解釈が成立することになる。

だが、このようにして「生涯教育」と「生涯学習」との関係把握すると、56答申で示された「生涯学習についての条件整備としての生涯教育」という定義づけとは、内容的にも構造的にも矛盾した関係になるのである。この事態について、確認してみよう。まず、「生涯教育」を「人格の完成」という明確な価値的方向性を持った価値概念として前提してみよう。そうすると、56答申の構造では、価値概念ではないはずの「生涯学習」が、「生涯教育」によって条件整備される下位概念となり、「生涯学習」が「人格の完成」という価値的条件に支配されてしまうことになる。では逆に、「生涯教育」は「生涯学習の条件整備」にすぎないものだから、価値概念ではないと前提してみよう。その場合、「生涯教育」という言い方をするにもかかわらず、それが、法的には「人格の完成」という目的が明確に示された「教育」の中には含まれないというような語源論的矛盾が生じる。

たしかに、「生涯教育」という言葉は、すでに「生涯」と「教育」との合成語の域を出て、「教育」という意味合いに縛られない、それ自体で単独の言葉であるという考え方もあろう。また、「生涯教育」は「教育」という上位概念に全てが含まれてしまうようなものではなく、「生涯教育」の中には「教育」とはみなされないものが

含まれているという論理で考えることが必要になるかもしれない<sup>62)</sup>。しかし、いずれの考え方を取るにしても、詭弁と言われかねない解釈にすぎない。つまり、「教育の目的」を明示した法的文言に忠実に従う限りにおいて、「教育としての生涯教育」と「生涯学習の条件整備としての生涯教育」とは、両立しないのである。ここでは安易な解答は急がずに、このような矛盾が生じていることを強く意識しておきたい。そして、こうして「生涯教育」という用語についての難問を巻き込みながら、「教育」と「生涯学習」との二分法が強化されていってしまうことがあることを確認しておくべきなのである。

第六に、言葉の表面に付随してしているイメージの違いである。「教育」が「人格の完成」と密接な関係があるために、「教育」という言葉は、ややもすると「自己修養」などとイメージと結びつき、時に修行的要素も含むような苦しいものとして捉えられがちであるのに対して、「生涯学習」は、「勉強」といった枠に縛られる必要のない「楽しい」ものだけであると理解されることがある<sup>63)</sup>。後者のイメージは、生涯学習のうち「生涯(=しょうがい)」を「いきがい」と訓読みし、「学(=がく)」という字を「楽(=がく)」に置き換える、つまり「いきがい楽習」と読み替えるというようなスローガンに象徴的である<sup>64)</sup>。

たとえば、ラジオでパーソナリティーを務めている梶原しげるは、自らが50才を過ぎてから大学院に入って学習している中で、学友の半分近くが社会人である状況について、“「生涯勉強」の時代が来た”という認識で捉えている<sup>65)</sup>。つまり、梶原にとっては、社会人が大学院で学ぶという状況は、「生涯学習」ではなく「生涯勉強」という言い方で捉えられているというわけである。言うまでもなく、社会人が大学や大学院で学び直すことに対して、「社会人による生涯学習」という言い方をしても全く差し支えない。それにもかかわらず、梶原がわざわざ「生涯勉強」という造語まで作り出したのは、梶原にとっては、楽しんで行うことが「生涯学習」であり、苦しい思いもしながら進める学習活動、いわば「強いて勉める勉強」に対しては「生涯学習」という言い方はふさわしくないと考えたからであろう<sup>66)</sup>。

第七に、教育および学習についての活動推進主体および条件整備主体に対するイメージの違いである。これは、「教育」は行政が責任を持つべきものであるが、「生涯学習」は民間が主体となって進めるものだという形で、二分法的に把握するものである。「公教育」という言い方を素直に受け入れる人は多くとも、「公生涯学習」という言葉を提示したら、違和感を持つ人が多いだけでな

く、矛盾としか感じられない人も多いであろう。学校制度が強固な日本においては、行政の仕事としての「教育」の重要性はあまりに自明であるが、「生涯学習」については必ずしも行政が責任を持つ必要がなく、むしろ民間が担当するものだと考える人が多いのも確かである。では、なぜ、このような役割分担ができてしまったのか。

宮坂広作は、“新聞社・デパート・放送局などが主催するカルチャー・センター”が“生涯学習の象徴のように扱われることがしばしばである”と指摘する<sup>67)</sup>。カルチャー・センターは、“豊かな日本社会における中流の専業主婦、あるいは独身・L貴族の消閑の場、いや「自己実現」の場として人気が高い”<sup>68)</sup>が、このような性質を持つものとして、1980年代には、「生涯学習」という言葉が、民間が主体となっていく諸事業に付着する形で広まっていったのである。このように、先に見たような「楽しいもの＝生涯学習」というイメージを背景に置きながら、利益の少なさそうな「教育事業」は行政が担当するのに対して、個々の生活者にとって楽しいために参加者も集まり、それゆえにお金も集まり経営が成り立つ「生涯学習事業」は民間企業が担当する、というようなイメージが形成されてしまったのである。

さらに、事後的に確認するならば、このような誤解を加速化させるのに一定の役割を果たしたのが、1990年に制定された「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」だった。というのは、この法律の第5条では、生涯学習に関する学習機会について“民間事業者の能力を活用しつつ行うこと”と述べられていて、この部分が一人歩きした場合もあったからである。もちろん、この法律は、「民間活力の活用」を重視してはいるが、「民間まかせ」にすることを奨励するものではないので、この法律の目的とは異なった理解である。しかしながら、ある事柄を強調すると、その事柄のみが、その概念の内包の全部のように誤解されてしまうのは、「生涯学習」が「成人を学習主体とする学習活動のみ」と誤解されがちだったときと、事情は同様なのである。

さて、これまで、「教育」と「生涯学習」とを別物として考える考え方の具体的パターンを7とおりに指摘してきたが、その逆に、両者をほとんど区別して考えない人も多いことも事実である。その場合は、これらの言葉に対するイメージは、二極化している。一方には、「教育」にしても「生涯学習」にしても、無理矢理にやらされる「勉強」というイメージで共通していて、同じもの、もしくは似たり寄ったりで、関わりを持ちたくないというように、これらに対して心理的抵抗や生理的嫌悪感を持つ人たちがいる。そして他方には、「教育」も「生涯

学習」もともに人間形成に関わる重要なものとして、尊重しなければならない考え方がある。後者の立場の人の中には、「価値あるもののみが生涯学習である」と考える人が多いのも事実である。このような考え方について岡本は批判的であり、“あんなくだらないものは生涯学習ではない”という言い方をしている人がいるが、“生涯学習の範囲を自分の価値観でかつてに決めている（自分が「好きでない」ものは「生涯学習」の範囲に加えたくない、という心理が働いている）”と皮肉っている<sup>69)</sup>。

以上のような、「教育」と「生涯学習」とをめぐる混乱状況を見据えて、基本的なことを確認しておこう。「教育」と「生涯学習」とは一致するものでなければ、逆に相対立するものでもない。というより、「生涯学習」とは、「教育」も一つの領域として含む上位概念なのである。岡本は、“簡単に言えば「教育は生涯学習という概念の一部」である”ことを強調する<sup>70)</sup>が、「生涯学習」があらゆる学習活動を含むマスター・コンセプトとして理解されるかぎりにおいて、全く正当な発言である。「生涯学習」を、個人の「生涯」を出発点とした、個人の生活の様々な領域を含みこんだ総合的・包括的な概念として捉えることは、少なくとも語源論的考察からは大前提にすべき原点なのである。

## — 注・引用文献 —

- 1) 「生涯教育」と「生涯学習」との関係については、以下のものを参照のこと。佐々木英和「生涯学習概念の見取り図（1）—その範疇を確認するための理論的考察（その1）—」、宇都宮大学生涯学習教育研究センター編『宇都宮大学生涯学習教育研究センター研究報告』6・7号合併号、1999年所収、4～8頁。
- 2) 同上、8～16頁。
- 3) 新村出編『広辞苑』第五版、岩波書店、1998年、1303頁。「生涯」の意味については、他の辞書でも同様のことが書かれている。たとえば、金田一春彦・石毛直道・村井純監修『新世紀ビジュアル大辞典』、学習研究社、1998年では、この項目は、“①生まれてから死ぬまで。一生。終生。②一生のうちある特別な生活をした期間。life”となっている（1194頁）。
- 4) たとえば、将棋の棋士の大山康晴は、“一生涯、自分と戦わねばならぬという重荷を背負っている”という前提のもとに、“将棋に限らず、何でも求め、自分で考え抜いていくことが、生涯教育というものではないだろうか”という理解を示し、“生涯教育とは、自分

の手で自分を教育することである”と定義している(大山康晴『勝負の心』、PHP文庫、1992年、184～185頁。なお、この部分の初出は1976年であり、大山が亡くなった1992年に文庫版として出されたものである)。ところで、興味深いエピソードとして、大山は、最初のうちは“ショウガイ教育を「涉外教育」と思いこんでいた”ことを告白している(同上、183～184頁)。

5) 宮原誠一「生涯学習とはなにか」、宮原誠一編『生涯学習』、東洋経済新報社、1974年所収、5頁。宮原は、イギリスでは1910年代から、アメリカでは第二次世界大戦後から“ライフロング(生涯にわたっての)”という言葉が用いられていることを指摘しているが、“インテグレート(統合された)”という言葉が加わって、生涯教育ないし生涯学習について“たんに学校教育をおえたあとに継続的にということではなくて、生まれてから死ぬまでの一生の教育を一貫したものとして総合的に計画化していく”という考え方が広まったのは、1965年のユネスコ成人教育推進国際委員会でポール・ラングランが提案してからのことであると述べている(同上、4～5頁)。

6) 同上、8頁。しかし、宮原は、“継続教育”という用語が用いられていても、“ラングランの提案した永続教育(エデュカシオン・ペルマナント)の生涯教育という意味合い”や“生涯にわたっての全人的発達というひろい意味”で用いられる場合があることについても指摘している(同上)。

7) 那須野隆一「知多圏生涯学習研究会の由来—日本福祉大学生涯学習センターの事業として—(覚書)」、日本福祉大学生涯学習センター編『日本福祉大学生涯学習センター年報』第2号、2000年所収、16頁。

8) これに関連して、福原匡彦が、「社会教育」という用語について、①社会が行う教育(=教育主体としての社会)、②社会に対して行う教育(=教育客体・対象としての社会)、③社会について行う教育(=教育内容としての社会)、④社会のために行う教育(=教育目的としての社会)、⑤社会という場で行われる教育(=教育空間としての社会)の5通りの使い方が混用されていることを指摘していたことを想起しておきたい(福原匡彦『改訂 社会教育法解説』、全日本社会教育連合会、1989年、10頁)。ここで意識したいことは、「生涯」という言葉と「社会」という言葉では、性質的に根本的な違いがあり、また「学習」と「教育」とが性質的に類似しているとはいえずれを孕んでいるので、「生涯」と「学習」との結びつきと、「社会」と「教育」との結びつきとが同型的というわけにはい

かないことである。

- 9) 那須野隆一、前掲論文、17頁。
- 10) 同上、17～18頁。
- 11) 岡本夏木・清水御代明・村井潤一監修『発達心理学辞典』、ミネルヴァ書房、1995年、90頁。また、「学習」には好ましい変化だけでなく、好ましくない変化も含まれる(同上)。“ただし、疲労や動機づけによる一時的な行動変化は学習に含めず、比較的永続的な変化に限る”(同上)ということであるが、理論的立場によって、学習をどのような過程と捉えるかは大きく異なってくるのである。なお、この「学習」という項目についての執筆者は、清水御代明である。
- 12) 岡本薫は、「生涯学習」という言葉について、“①『生涯学習社会』を築いていくという『考え方』を意味する場合”、“②「個々の学習活動」を意味する場合(「学習活動」と同義)”、“③「学習活動の総体」を意味する場合(「種々の学習活動」と同義)”、“④「個々の学習」を意味する場合(「学習」と同義)”、“⑤「学習の総体」を意味する場合(「生涯の全学習」と同義)”というように、大きく分けて5とおりの意味に使われていることを指摘すると同時に、それぞれについての具体例を提示している(岡本薫『行政関係者のための 新版 入門・生涯学習政策』、全日本社会教育連合会、1996年、3～4頁)。岡本は、このうち①をもっとも適切な理解だと考えていることを表明しているが、筆者は、とりあえずの出発点としては⑤が包括的で全体的であるという理由で、もっとも妥当な理解だと考える立場に立って議論を進めている。
- 13) 宮原、前掲論文、3頁。
- 14) 森隆夫「教育の生涯保障」、森隆夫編『生涯教育』、帝国地方行政学会、1970年所収、38頁。
- 15) 室俊司は、“「独学独習」は他者としての教育者が存在せず、その実行は成人において可能であり、さらには、自己が教育の主体であると同時に、教育の客体であるという意味に理解できる”という点で、“「自己教育」という適切な言葉と考え方”があると指摘している。室俊司「学習者の理解」、碓井正久編『社会教育』(教育学叢書第16巻)、第一法規、1970年所収、83頁。
- 16) 宮原、前掲論文、3頁。ただし、宮原は、この考え方に安易に追従する立場ではない。
- 17) 同上。宮原は、コンドルセが“権利としての教育”を生涯にわたって実現するために、“フランス革命の教育理想を実現する方向”として“生涯にわたる学習のための公共的な制度を樹立する計画を提示した”が、

- 歴史がその方向に進まなかったことを指摘している（同上、4頁）。
- 18) 森、前掲論文、森編・前掲書所収、38頁。なお、森は、“既存の教育体制を再編する新しい理念”としての“生涯教育”の特徴について“① 教育の生涯化”、“② 教育の拡散化（教育の日常化・生活化）と集中化（生活の教育化）”、“③ ①と②とを公教育として制度的に保障すること”として捉えた上で（同上、19頁），“私教育としての古典的な生涯教育が、公教育として制度化される必要がある”理由について、“経済的要請と人間的要請を統一したものでないといけない”ことを強調し、現代の生涯教育論と福祉国家論とを安易に結びつける論者に対する批判を表明している（同上、38～39頁）。
- 19) 金田一・石毛・村井監修、前掲辞典、1194頁。傍点は筆者による強調である。
- 20) 小川利夫は、“今日の生涯教育論の理念的特質は、それが何よりも既存の「公教育」体制の抜本的再編を意図している点”を厳しく批判している。小川利夫『社会教育と国民の学習権—現代社会教育研究入門—』、勁草書房、1973年、158～160頁。
- 21) 西平重喜は、“義務教育を終わった人たちの教育”は、“社会的・国家的要請にもとづくものというより、本人自身のためのものであるべき”ことを強く主張すると同時に、あたかも“「本人の自発的な意志」のように思い込ませる”形で、“「生涯教育」も義務になって”しまうことへの懸念を示している。西平重喜『生涯教育』を受けようよ、森編・前掲書所収、156頁。西平のこの論文のタイトルには皮肉が込められていて、西平自身は“「生涯教育」粉碎のために闘う”ことを宣言している（同上）。ただし、西平の「教育」に対するイメージが、強制的にやられるものに偏向している点については、注意を要しよう。
- 22) “制度”とは、“社会の機能的諸側面ないし諸機能システムにおける行動様式の体系化”を指すものである（森岡清美・塩原勉・本間康平編集代表『新社会学辞典』、有斐閣、1993年所収、863頁。この部分の担当は佐藤勉）が、法律などの明文化されたものから、ある集団による慣習といったレベルの不文律的なものまで広範囲にわたる。
- 23) 森は、“個人的生涯教育計画”の例として孔子の思想を、“社会的生涯教育計画”の例としてハヴィガーストの発達課題論を挙げている。森・前掲論文、森編・前掲書所収、52～60頁。
- 24) 岡本、前掲書、4頁。傍点は筆者による強調である。
- 25) これに関連して、佐々木・前掲論文（1999年）・1～4頁を参照のこと。
- 26) 「行政生涯学習」においては、自発性が前提とされるからといって、「自発的でなければならない」になってしまえば、「強制された自発性」として内在的矛盾が生まれてしまう。学習者レベルでは、「自発的であること」は、その人自身の内的な意欲であったり、もしくは学習の結果として獲得できるものと言えよう。また、生涯学習が行政からの押しつけであってはならないと同様に、「生涯学習が自発的なものである」というスローガンを、行政が学習者に押しつけるのも矛盾となるのである。
- 27) そもそも、「生涯にわたる教育機会」や「生涯にわたる学習」が必要とされた中心的理由は、社会変化の激しさである。これに関して、現代生涯教育論においてもっとも著名なポール・ラングランが、“現代人に対する挑戦”として、人口増加・科学技術の進歩など、諸々の社会変化の例を挙げていたことを想起のこと。ポール・ラングラン著『生涯教育入門』（波多野完治訳）、全日本社会教育連合会、1971年、11～29頁。
- 28) 経済学者である竹中平蔵は、堺屋太一との対談の中で、日本経済の存亡について語る中で、“日本の教育問題”が、“子どもが勉強しないことじゃなくて、大人が勉強しなくなったことの方が問題”であり、“日本という人的資源で生きてきた国の成り立ちに対する重大な挑戦”として、“教育改革の基本は、大人をいかに勉強させるかという点におくべき”ことを主張している（『日経ビジネス』2000年1月1日号、日経BP社、7頁）。このように、日本国の経済的生き残りという点からは、大人に学習活動を強制するのもやむをえないという考え方が打ち出されがちである。また、岡本薫は、不況が長引くことが“「学歴社会を打破する」”ことにつながり、“社会全体が「生涯学習社会」に近づいていく”契機だと指摘している（岡本、前掲書、82～83頁）。
- 29) これに関して、佐々木・前掲論文（1999年）、5頁を参照のこと。
- 30) 岡本、前掲書、5頁。なお、岡本が論拠とした1992答申には、“基本的な考え方として、今後人々が、生涯のいつでも自由に学習機会を選択して学ぶことができ、その成果が社会において適切に評価されるような生涯学習社会を築いていくことを目指すべきであると考え”と表現されている。この政策方針は、21世紀においても引き継がれているものであり、“「生涯学習社会」の実現に向けて”、“学校教育、社会教育、



文化、スポーツの振興に関し、生涯学習に関する施策を実施する”ことが掲げられている(文部科学省編『文部科学時報』平成13年1月号、ぎょうせい、28頁)。

31) 同上、77頁。

32) 同上、53頁。

33) 同上、5～6頁。

34) 新井郁男『学習社会論』(教育学大全集8)、第一法規、1982年、4頁。改めて言うまでもなく、「学習社会」とは“learning society”という英語の訳だが、ロバート・M・ハッチンスが初めて使って注目されるに至ったものである(同上、1頁)。新井は、ハッチンスの学習社会論を単に紹介するのみならず、日本の現状に応じた学習社会のあり方を構想している。

35) 岡本、前掲書、53頁。

36) 岡本が、“どのような「生涯学習社会」を目指すのか”は、各地域ごとの政策判断に委ねられているとを主張している(岡本、同上、107～108頁)ことを意識しつつも、筆者の批判は、文部政策および、それに基づいた岡本の「生涯学習社会」理解が、生涯学習概念を混乱させることの理論的問題、および、それに伴い実践も混乱させるという点を「罪」とみなして展開している。この問題は、本来的には、そのような一点のみならず、総合的に功罪を捉えていかなければならないものである。とりあえず覚え書き的に示しておくと、「功」としては、原理的に政策目標を掲げにくい生涯学習政策の一応の方向性が示されたこと、様々な問題点があると言われている「学歴社会」に対する批判と同時に提言でもあることなどである。また、「罪」としては、概念的な次元に関わるもの以外には「評価」という問題をめぐって、その理念が妥当か否か、生涯学習において「評価」が熟していない現在において、現場で生じうる混乱などである。これらの課題について詳細に展開することは、この論稿の目的をはるかに逸脱するので、機会を改めて論じたい。

37) 新村編、前掲辞典、1303頁。傍点は筆者による強調である。また、この辞典には、“生涯学習”については、“自己の充実・啓発や生活の向上のために生涯を通じて主体的に学習すること”(傍点は筆者による強調)と定義されている(同上、1303頁)。なお、『広辞苑』第四判(1991年)では、「生涯学習」の用語は掲載されておらず、「生涯教育」のみが掲載されていて、定義については第五判のものと全く同じである。

38) 碓井正久教育論集Ⅱ『生涯学習と地域教育計画』、国土社、1994年、47頁。なお、この論文集は、碓井が1956年から1980年にかけて発表したものを編集し直し

再掲したものであるが、この記述が書かれている「イデオロギーとしての生涯学習体系論」という論文は、それまで未発表原稿であった(同上、250頁)。

39) 波多野完治『続・生涯教育論』、小学館、1985年、13頁。波多野は、“生涯教育のさまざまな考え方”については三つぐらいの流れで区別できると述べ、第一の流れとしては“生涯教育 即 成人教育”、第二の流れとしては“ユネスコのはじめた生涯教育 — ゆりかごから墓場まで”、第三の流れとしては“生涯教育 即 生活向上”を指摘している(同上、13～22頁)。

40) 大阪大学人間科学部教育計画論研究室・大阪教育大学生涯教育計画論研究室編『市民の生涯学習に関する調査報告書』(吹田市)、1994年、28～31頁。

41) 天野祐吉「20世紀型の顔と言葉たちよ グッバイ」、『東京新聞』(統合版)、2000年12月23日づけ。

42) 2000年11月には、第12回全国生涯学習フェスティバルが、三重県で“まなびピア三重2000”として行われている(全日本社会教育連合会編『社会教育』2000年10月号、全日本社会教育連合会、112～113頁で予告)。

43) たとえば、東京都稲城市「稲城市地域福祉計画—いなぎC0-LIVEプラン—」(1994年)の施策体系では、高齢者の生きがい対策の文脈で、社会参加・交流の機会を充実させる方法としての「生涯学習」が位置づけられている。

44) 森・前掲論文、森編・前掲書所収、67～69頁。森は、“人間は生まれる以前は生物学的母胎に、出産後は社会学的母胎の中で生活する”という清水幾太郎の説を援用しながら、生涯教育の中に「胎教」まで含めようと考へないとはいへ、一応の視野に入れておくべきことを示唆した上で、“教育は、人間が生物学的母胎から社会学的母胎に入り込んだ瞬間から始まる”と主張している(同上、69～70頁)。

45) “保育”とは、辞書的には“(乳幼児を)保護し育てること”である(新村編、前掲辞典、2422頁)。ここであえて、「教育・保育」と表記したのは、幼稚園と保育園との連携がなかなかうまく行かないなど、文部科学省(旧文部省)と教育委員会とのラインによる教育行政と、厚生労働省(旧厚生省)と児童福祉部局とのラインによる福祉行政との縦割り状況の中で、「子ども対象の教育」と言った場合、「保育」にも教育・学習的要素があることがややもすると忘却されかねない判断してのことである。

46) このような観点に立ち具体的な議論を展開したものとして、佐々木英和「自治体計画にみる生涯学習概念に関する一考察—生涯学習行政分析論のための基礎考

- 察として一」、日本社会教育学会編『日本社会教育学会紀要』No.31、1995年所収、104～113頁を参照のこと。
- 47) 岡本薫は、生涯学習に関する“普及啓発活動を有効に推進するため、また地域住民への分かりやすさといった観点から、方便として意図的に、「社会教育」を「生涯学習」と呼びかえたり”することは、“生涯学習を全体として振興する”さいの“あくまでも手段”であるべきことを強調している。岡本、前掲書、1頁。
- 48) 2001年1月には、文部省と科学技術庁とが統合され文部科学省が誕生したが、それに伴い内部組織の改編も進められ、“初等中等教育局”に“これまで各学校段階別の課で所掌していた教育課程に関する事務について、これを統括して行う”ことにより、“子どもたちの発達<sup>マツ</sup>の状況を踏まえて組織的・計画的・継続的な教育を行い、子どもたちの発達を促す”ことを目的として“教育課程課”が新たに設けられた。文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課編『教育委員会月報』平成13年1月号、第一法規、45頁。
- 49) 三井為友「社会教育法」、宗像誠也編『教育基本法—その意義と本質』、新評論、1966年所収、232～233頁。なお、原典では、家庭教育の対象は“幼児”となっていたが、筆者はあえて「乳幼児」と表記した。この三井の論文は、教育基本法が“家庭教育というものに独自性を認めようとせず、これを広く「学校教育以外のもの」の中に含めようとするもので”あり、“教育を学校教育と社会教育とに大きく二分類する考え方を打ち出した”と指摘した上で、社会教育法が“一層明確に二分類法をとっている”ことについても指摘したものである（同上、232～233頁）。
- 50) このような状況および事情・背景などについての詳細は、佐々木英和「生涯学習概念の見取り図（2）—その範疇を確認するための理論的考察（その2）—」、宇都宮大学生涯学習教育研究センター編『宇都宮大学生涯学習教育研究センター研究報告』8号、2000年、6～11頁を参照のこと。
- 51) “日本国憲法<sup>ニッポン</sup>の精神”に則って制定されている教育基本法第4条でも、“義務教育”については、“国民は、その保護する子女に、9年の普通教育を受けさせる義務を負う”と規定されている。なお、堀尾輝久が、“「国民の権利としての教育」は、「義務教育」を媒介として、国家統制のための教育に転化”している現状を指摘しているように（堀尾輝久「義務教育」、宗像編・前掲書所収、149頁）、「義務」という言葉がもたらす諸々の結果について考察する必要がある。
- 52) 三輪健二は、ノールズによる“成人の学習を援助するという意味のアンドラゴジー”が必ずしも十分に理解されていない現状を指摘し、成人にも“子どもを指導するペダゴジー”を適用すべき場合があり、「自己決定性」が必ずしも成人学習者の「特性」とは言えないことを訴えている。三輪健二「成人学習者の特性」、倉内史郎・鈴木眞理編著『生涯学習の基礎』、学文社、1998年所収、47～48頁。
- 53) 室俊司は、“成人教育を中心とする社会教育の場合に、全ての問題はこの自己教育という考え方を前提にして理解できるのではないか”（傍点は筆者による強調）ということをも前提として、“成人学習者の主体性、すなわち主体的存在として学習者という措定が必要である”と主張している（室、前掲論文、確井編・前掲書所収、83～95頁）。ここで、「主体性」と「自発性」とでは意味合いが異なるが、後者は前者の一つの現れとして捉えられることが多い。
- 54) 「成人教育」の概念や理論の展開については、パトリシア・クランプトン『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして』（入江直子・豊田千代子・三輪健二共訳）、鳳書房、1999年、1～35頁を参照のこと。なお、この部分は、日本の現状分析にも十分適用できるものである。
- 55) 波多野完治『生涯教育論』、小学館、1972年、2頁。
- 56) 天野郁夫『かわる社会 かわる教育—成熟化日本の学習社会像』、有信堂、1989年、186頁。
- 57) 伊藤祥子「家庭・社会・学校—主として学校論に即して一」、持田栄一編『生涯教育論—その構想と批判一』、明治図書、1971年所収、68頁。伊藤は「学校本位主義」に対して批判的な立場で議論を展開している。
- 58) このような教育学的伝統に対して、歴史的研究方法を重視する宮沢康人は、“<子供>・<大人>という二項対立の図式そのものが近代の産物であり、それにとらわれている”ことの問題点を意識しながら、“<大人と子供の関係史>という認識枠組み”の有効性を指摘し、“「子供」と「大人」の概念は相互規定的であり、両者の境界線およびその設定の仕方は、社会によって異なり、歴史的に変化する”ことを主張している（宮沢康人『大人と子供の関係史序説—教育学と歴史的方法』、柏書房、1998年、1～7頁）。宮沢は、研究方法論として、“子供とは何か、大人（人間）とは何か、といった問い”を出発点とした“本体論的、演繹的発想”を転換させて、“大人と子供の関係の諸形態、諸現象のなかに、大人とは何か、子供とは何かを解明する鍵がひそんでいる、という考え方”を基本として、

- “帰納法的”なやり方で“「教育関係」”“らしき現象や出来事の記述の実例をまず豊富にしてい”ことにより“「教育関係」という概念の内包をふやすより、外延をふやしていく方向”に向かうことを宣言している（同上、22～24頁）。
- 59) 社会教育活動として“1952年末頃から”“広まった新しいサークル活動”では、“メンバーは年齢・学歴の相違にもかかわらず、たがいに自分のいいたいことを自由にいうことができる”という状況であった。藤田秀雄「社会教育のねらい」、海後宗臣・村上俊亮監修『社会教育学』（教育学叢書7）、誠信書房、1959年所収、104～105頁。
- 60) 岡本、前掲書、86頁。岡本は、“「特定の価値」とは関係しない「学習」という概念”ことを強調するために、“スリがスリの技術を磨くのも学習活動の一部であり、生涯学習の一部”であるという極論をあえて述べている（同上、86～87頁）。
- 61) 中村清は、“人格の完成をめざすという目的規定がどのように解釈されてきたのか”を確認するために、“理性的存在”というキーワードを軸として、「大人—子ども」の関係性について、演繹的発想で議論を展開している。中村清「人格の完成をめざす教育の意味」、日本教育学会編『教育学研究』第65巻第4号、1998年12月所収、300～306頁。
- 62) これに関連して、1959年に社会教育法が改正されたときの論理を思い出しておこう。日本国憲法第89条では、“公の支配に属しない慈善、教育若しくは博愛の事業”に対し、“公金その他の公の財産”を支出してならないことが明記されている。また、1949年に制定された社会教育法でも、国及び地方公共団体が、「公の支配に属しない」社会教育関係団体に対し補助金を与えてはならないと定めていた。しかし、1959年の社会教育法第13条の改正によって、社会教育関係団体に対して補助金が交付されるようになった。そのため、改正社会教育法13条が憲法89条に抵触すると思われたが、結局のところ、「社会教育に関する事業」は、スポーツ・芸術・文化その他の領域にもわたるものであるから、憲法第89条にいう「教育の事業」以外のものも含んでいるので、その重複しない部分に対しては補助金が支出できるという論理によって、違憲論は退けられたのである。これらの成り行きについて簡潔にまとめたものとしては、碓井正久・倉内史郎編『改訂新社会教育』、学文社、1996年（第1版は1986年で、この年に改訂）所収の倉内史郎「団体の教育・学習活動」（52～53頁）および酒匂一雄「社会教育関係団体と社会教育行政」（122～123頁）を参照のこと。
- 63) 「生涯教育」概念の導入期に、西平重喜は、“向学心というものが、日本では今までも必要以上に奨励されすぎている”ことを批判しながら、“もっと日本人は勉強や「教育」から解放されて生き生きと、楽しく生活すべきだ”と主張している（西平、前掲論文、森編・前掲書所収、156～157頁）。このような主張は、「教育」は苦しくとも、「生涯学習」は楽しいものだという対比的認識が生み出されてくることに対して、直接的ではないにしろ間接的には貢献している。
- 64) 「生涯学習＝いきがい学習」とは、文部官僚である寺脇研が“初めて「生涯学習」という言葉がでてきた頃に、それを日本中の人に知ってもらうために考えた語呂合わせ”ということである（寺脇研『21世紀へ 教育は変わる』、近代文芸社、1997年、87頁）。
- 65) 梶原しげる『生涯勉強』の時代が来た、「東京新聞」（統合版）、2001年2月20日づけ。
- 66) これに関して、「学習」と「勉強」という言葉どうしの関係については、どのように捉えたらよいのだろうか。新井郁男は、“「勉強」ということば”が“中国では「無理（に）」とか「無理をする（させる）」という意味に使われており、そこには「学習」というような意味は全く含まれていない”のに対して、日本においては、明治時代から“学ぶことは苦痛を伴う労働であるという観念”が強かったことを指摘している（新井、前掲書、30頁）。
- 67) 宮坂広作『生涯学習の理論』、明石書店、1990年、243頁。傍点は筆者による強調である。
- 68) 同上、243～244頁。宮坂は、“1980年代におけるわが国の社会教育にみられた顕著な傾向”として、公民館が“既成社会教育への執着を捨て、カルチャー・センターを模倣することで、自己のサバイバルを図ろうとしている”ことを“「公民館のカルチャー・センター化」現象”と呼んで、皮肉っている（同上、244頁）。ここからは、当時は「社会教育＝つまらなくて客の集まらないもの」、「生涯学習＝楽しくて客の集まるもの」といったイメージが形成されていたことが推測される。
- 69) 岡本、前掲書、86頁。
- 70) 同上、6頁。なお、本文では“「教育は生涯学習という概念の一部」”という部分の表記が、ゴシック体で強調されている。